

Uhle, Reinhard

Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 7-29



Quellenangabe/ Reference:

Uhle, Reinhard: Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981) 1, S. 7-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141472 - DOI: 10.25656/01:14147

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141472>

<https://doi.org/10.25656/01:14147>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 1 – Februar 1981

I. Thema: Rekonstruktion hermeneutischer Pädagogik

- | | |
|------------------------|---|
| HANS SCHEUERL | Über die „geisteswissenschaftliche“ Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion 1 |
| REINHARD UHLE | Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik 7 |
| OTTO FRIEDRICH BOLLNOW | Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl 31 |
| RENATE GIRMES-STEIN | Grundlagen einer handlungsorientierenden Wissenschaft von der Erziehung. Zur Thematisierung des Theorie/Praxis-Verhältnisses bei Erich Weniger 39 |
| URSULA GRYTZKA | Die gegenwärtige Rezeption Martin Bubers in der Pädagogik. Eine Sammelbesprechung neuerer Arbeiten zu Bubers Denken 53 |
| MICHAEL LÖFFELHOLZ | Das bedeutsame Vermächtnis Eduard Sprangers. Anmerkungen zur Edition seiner „Gesammelten Schriften“ 65 |
| FRIEDHELM NICOLIN | Zum Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von R. B. Huschke-Rhein 75 |

II. Literaturberichte

- | | |
|-----------------------------------|--|
| HEINZ-ELMAR TENORTH | Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 85 |
| THOMAS LEHMANN/
JÜRGEN OELKERS | Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik 105 |

III. Diskussion: Lernen für die Zukunft – Umwelterziehung

PETER KERN/ HANS-GEORG WITTIG	Der „Lernbericht“ des Club of Rome 127
ALFRED K. TREML	Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum „Lernbericht“ des Club of Rome 139
KARLHEINZ FINGERLE	Umwelterziehung: Empfehlungen und Unterrichtsmodelle. Zu einem KMK-Beschluß und neueren Veröffentlichungen 145

IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL	Harm Paschen: Logik der Erziehungswissenschaft 159
HANS FÜCHTNER	Fritz Redl: Erziehungsprobleme – Erziehungsberatung 163
Hinweise zur Manuskriptgestaltung 165	
Pädagogische Neuerscheinungen 167	

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, Waldeckstraße 27, 7400 Tübingen; Prof. Dr. Karlheinz Fingerle, Lilienweg 30, 3500 Kassel; Dr. Hans Füchtner, Hessenstraße 14, 6231 Schwalbach; Dr. Renate Girmes-Stein, Von-der-Tinnen-Straße 4, 4400 Münster; Dr. Ursula Grytzka, Reichsstraße 56, 5300 Bonn-Röttgen; Prof. Dr. Peter Kern, Forststraße 7, 7860 Schopfheim; Dipl. Päd. Thomas Lehmann, Am Kloostergarten 8, 2120 Lüneburg; Dr. Michael Löffelholz, Billeweg 14, 2057 Wentorf; Prof. Dr. Friedhelm Nicolin, Forststraße 11, 5300 Bonn-Röttgen; Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hochschule Lüneburg, Wiltschenbrucher Weg 84, 2120 Lüneburg; Prof. Dr. Hans Scheuerl, Bockhorst 46, 2000 Hamburg 55; Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Bönfeldstraße 16, 6472 Altenstadt 1; Dr. Alfred K. Tremml, Altheimer Straße 2, 7410 Reutlingen 24; Dr. Reinhard Uhle, Chrysanderstraße 143, 2050 Hamburg 80; Prof. Dr. Hans-Georg Wittig, Haager Straße 84, 7850 Lörrach.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik

Rekonstruktion wird hier nicht als Wiederherstellung von Ursprünglichem (KAMLAH/LORENZEN 1973, S. 25, 29) oder als „logische Rekonstruktion“ (LORENZEN 1974, S. 117) aufgefaßt, sondern als Form einer „aktualisierenden Wiederherstellung“ (PASCHEN 1979, S. 117, 22 f.) von Überzeugungen, die nicht mehr selbstverständlich gelten, weil sie brüchig geworden sind. Damit ist vorausgesetzt, daß bestimmte Selbstverständlichkeiten oder geltende Traditionen außer Kraft gesetzt sind und neu begründet werden müssen. Aber betrifft dies überhaupt eine Pädagogik, die sich auf Hermeneutik als Theorie der Auslegungskunst bezieht? Ist nicht die Historiographie der Erziehung in ähnlicher Weise wie die Texthermeneutik in den Philologien und die Interpretationsverfahren in den historischen Wissenschaften in relativ unproblematischer Geltung? Es gibt zwar Richtungsstreitigkeiten hinsichtlich methodischer Probleme und hinsichtlich der Frage, welche historischen Wirklichkeitsbereiche sinnvollerweise zum Gegenstand hermeneutischer Arbeit werden sollen. Historisch-hermeneutische Reflexion als solche jedoch gilt unbefragt als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, wenn auch ihre Bedeutung innerhalb des pädagogischen Forschungs- und Lehrgefüges aufgrund von Funktions- und Relevanzgesichtspunkten problematisiert werden konnte und kann.

Rekonstruktion von hermeneutischer Pädagogik scheint demnach unnötig zu sein. Es ist im Gegenteil bereits von einer „Re-Historisierung der erziehungswissenschaftlichen Reflexion“ (HERRRMANN 1978, S. 234) die Rede. Die Tradition der verstehenden Soziologie wird gegenwärtig aus dem anglo-amerikanischen Bereich re-importiert (ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1973 a und b; AUWÄRTER et al. 1976; WEINGARTEN et al. 1976; STEINERT 1973). Gerade in der verstehensablehnenden Tradition der analytischen Philosophie erfährt hermeneutisches Verstehen eine Renaissance im Rahmen handlungstheoretischer Überlegungen (WRIGHT 1974, 1977; APEL 1978, 1979). In das Erscheinungsbild der Restitution von Hermeneutik gehört die Edition von Textsammlungen zur hermeneutischen Philosophie (GADAMER/BOEHM 1976, 1978), der behutsamere Umgang mit der Richtung der sog. geisteswissenschaftlichen Pädagogik (UHLE 1976; GASSEN 1978; DANNER 1979; HUSCHKE-RHEIN 1979) sowie eine Hinwendung zu hermeneutisch interpretativen Verfahren der Unterrichtsforschung (TERHART 1978) und der Sozialisationsforschung (OEVERMANN et al. 1976; LEITHÄUSER et al. 1977; SCHÖN/HURRELMANN 1979). Solange unter Ausklammerung von differenten Akzentuierungen von Hermeneutik als der Lehre des Verstehens „von etwas als etwas“ gesprochen wird, bedarf es keiner aktualisierenden Wiederherstellung, weil diese bereits praktiziert wird.

Worauf aber kann sich Rekonstruktion hermeneutischer Pädagogik dann beziehen? Als besonders problematisch galt und gilt immer noch die von DILTHEY formulierte und später unterschiedlich akzentuierte *praktische* hermeneutische Pädagogik, die der Kritik durch transzendentalphilosophische, kritisch-theoretische, analytische und kritisch-rationale Philosophie ausgesetzt ist (BENNER 1973; WULF 1977; KÖNIG 1975; Ulich 1974; BREZIN-

KA 1978). Denn praktische Hermeneutik verletzt das Prinzip der Arbeitsteilung zwischen wissenschaftlicher Theoriebildung, wirklichkeitswissenschaftlichem Vorgehen, ethisch-moralischen Handlungsanleitungen und pädagogischer Praxis bzw. praktiziert die Aufhebung der Arbeitsteilung in einer Weise, die von den Kritikern nicht akzeptiert wird. Letzteres charakterisiert WULF (1977, S. 56 ff.) pointiert, wenn er unter anderem von der einseitigen Reduktion des hermeneutischen Ansatzes auf historische und vor allem ideengeschichtliche Texte spricht, von der Bevorzugung ‚vager‘ Terminologie, mit der eher Wertverwirklichungsaufgaben für Erziehung aktualisiert als Erziehungswirklichkeit (etwa pädagogische Interaktionen) ausgelegt werden sollten, von fehlenden Kriterien für eine Kritik des Erziehungslebens, weil dieses Leben als sittlich wertvoll angesehen würde.

In diesem Kontext heißt Rekonstruktion oder aktualisierende Wiederherstellung problematisch gewordener Überzeugungen, die oben genannte Entwicklung einer Wiederentdeckung der Hermeneutik besonders im Sozialforschungsansatz auf die Problemstellung praktisch hermeneutischer Pädagogik zu beziehen. Das heißt, es wird die Frage gestellt, inwieweit einerseits interaktionstheoretische, phänomenologische und ethnotheoretische Sozialwissenschaft in einem erziehungswissenschaftlichen Verständnis die genannte Kritik außer Kraft setzen und andererseits die praktische Dimension der Hermeneutik beibehalten werden kann. Denn die eben erwähnten Ansätze folgen gerade nicht dem Prinzip der Aufhebung der Arbeitsteilung, sondern gerade im Gegenteil der Tradition der verstehenden Soziologie (HELLE 1977) mit ihrem wirklichkeitswissenschaftlichen Verständnis, das insbesondere von MAX WEBER (1973) geprägt wurde. Und gerade dieses sozialwissenschaftliche hermeneutische Verstehen gilt bei APEL (1979, S. 25) als Wegbereiter für „jenes im 20. Jahrhundert für den Westen charakteristische ideologische Komplementaritätssystem von öffentlichem Szientismus-Pragmatismus und privatem [sc. normativem] Existentialismus, das von vielen als die ultima ratio einer pluralistisch-liberaldemokratischen Gesellschaftsordnung empfunden wird“.

Es läßt sich von daher sagen, daß gerade, weil gegenwärtig etwa unter dem Stichwort ‚alltagsorientierte Erziehungswissenschaft‘ (LENZEN 1980) hermeneutische Ansätze als Zugriffsweisen auf Erziehungswirklichkeit von Bedeutung werden, sich das Problem hermeneutisch praktischer Pädagogik und deren Wirklichkeitsverständnis neu stellt, und zwar als Problem, daß „etwas als etwas verstehen“ auch heißt, etwas in seinem Wahrheitsanspruch für praktisches Handeln wahrzunehmen (siehe dazu GADAMER 1972).

Die Lösung der Problemstellung scheint mir in einer modifizierten Weiterführung der DILTHEYSchen praktischen Philosophie, unter Rekurs auf den späten WITTGENSTEIN (1967), in der Rezeption der Sozialphilosophie von WINCH (1966) zu liegen, wobei es vor allem darauf ankommt, die DILTHEYSche (aber auch HUSSERLSche) Kategorie des „Erlebnisses“ als Grundlage auch der hermeneutischen Pädagogik zu modifizieren, um eine sozialwissenschaftlich akzentuierte hermeneutisch praktische Pädagogik nicht der gleichen (berechtigten) Kritik auszusetzen, die schon einmal an der sog. geisteswissenschaftlichen Pädagogik geübt wurde.

1. Die Konzeption hermeneutisch praktischer Pädagogik bei DILTHEY

Eine Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik hat zwar in der hermeneutischen Philosophie DILTHEYS einen Bezugspunkt, verstrickt sich aber sofort in das Problem der Deutung dieser Philosophie aufgrund der unterschiedlichen Akzentuierungen, die DILTHEY selbst in verschiedenen Stadien seines Lebens vornimmt und die durch unterschiedliche Rezeptionen und Interpretationen seines Werks noch verstärkt werden (vgl. HERRMANN 1971; KRAUSSER 1968; ZÖCKLER 1975). Zwei Aspekte dieser Philosophie sind hier von Interesse: die Begründung von Verstehen und von praktischer Hermeneutik. Zu deren Erläuterung folge ich dem Interpretationsansatz der Schriften DILTHEYS durch RIEDEL (1970). Demgemäß sei es DILTHEYS Absicht, die mit DESCARTES aufgestellte neuzeitliche Subjekt-Objekt-Trennung bewußtseinstheoretisch aufzulösen. DILTHEY begründe Verstehen als Modus des „Für-Mich-Daseins von Bewußtseinsinhalten“ (RIEDEL 1970, S. 34), binde aber gleichzeitig die durch solchen Ansatz bedingte solipsistische, egologische Perspektive an übergreifende Gemeinsamkeiten von Bewußtseinsakten, ohne dabei den Grundgedanken zu ändern, daß es das Ich sei, das Welt als Um- oder Mitwelt für sich aufbaue. Dieser Gedanke ist später vor allem von RYLE (1969) als Huldigung des „Dogmas vom Gespenst in der Maschine“ (S. 13) kritisiert worden. Da mit dieser DILTHEYschen egologischen Konstitution von hermeneutisch praktischem Verstehen bestimmte Konsequenzen für praktische Pädagogik verbunden sind, gilt es, die Entwicklung des Grundgedankens näher zu betrachten, um Ansatzpunkte für eine Rekonstruktion zu finden, die auch gegenüber geübter Kritik zu bestehen vermag.

1.1. Die Entwicklung hermeneutischen Verstehens bei DILTHEY

Die Ausführungen DILTHEYS zum Begriff ‚Verstehen‘ waren schon häufig Gegenstand der Reflexionen über verstehende Methodologie. Es ist bekannt, daß DILTHEY das Verstehen als erkenntnistheoretischen Terminus begreift (Gesammelte Schriften V, S. 332), daß er mit der Unterscheidung zwischen „elementarem“ und „höherem“ Verstehen auf die Einbindung von wissenschaftlichem Deuten, Interpretieren, Auslegen und wissenschaftlicher Exegese in den elementaren Lebenszusammenhang des Alltags aufmerksam macht (Gesammelte Schriften VII, S. 207 ff.). Bekannt ist auch die oft zitierte Trias von „Erlebnis“, „Ausdruck“ und „Verstehen“ als die Grundlage jeglicher Form des Verstehens.

Dieser Dreischritt ist für meine Fragestellung von besonderem Interesse, denn er enthält die DILTHEYSche Lösung der Subjekt/Objekt-Antinomie. So heißt es bei DILTHEY schlicht: „Das Verstehen setzt ein Erleben voraus“ (Gesammelte Schriften VII, S. 143). „Erleben“ wird dabei in ähnlicher Weise wie „Erlebnis“ verwendet, nur tendenziell impliziert „Erleben“ stärker den Aspekt der subjektiven Apperzeption von etwas als etwas, während „Erlebnis“ stärker die Weise darstellt, in der Subjekte in ihrer Um- und Mitwelt leben (BOLLNOW 1955, S. 103). Menschliches Sein bedeutet also bei DILTHEY erlebendes Leben, wobei Erlebnis oder Erleben die Grundkategorie aller Relationen eines Ego zu seiner Außenwelt darstellt. Jegliches Nicht-Ich erscheint für ein Ich als im Erlebnis für es selbst daseiend oder als „Tatsache-des-Bewußtseins-sein“ (Gesammelte Schriften VII, S. 27), von dem DILTHEY sagt, daß es immer „objektiv wahr“ sei (ebd., S. 26). Denn im Unter-

schied zu Aussagen über Wirklichkeit wird im Erlebnis nichts über Beziehungen in dieser Wirklichkeit sichtbar, sondern nur, daß etwas in bestimmter Weise für ein Ich da ist. Erst die Reflexion auf dieses Gegeben-Sein etwa im Nachdenken über unterscheidbare Typen von Erlebnissen wie „Auffassungs-“, „Gefühls-“ oder „Wollenserlebnissen“ schafft Verschiedenheiten, Analogien, Relationen usw. So zeigt DILTHEY anhand des „Gefühlserlebnisses“, das er auf das Lust/Unlust-Prinzip zurückführt, wie ein ganzheitliches Erlebnis sich bei ihm selbst in einzelne Komponenten zerlegt. Gegen Ende seines Lebens hat DILTHEY etwa das Gefühl der Sorge um die Vollendung seiner Arbeit. Er erkennt die Sorge *über* die unfertigen Manuskripte, als Sorge *aufgrund von* Müdigkeit und vom Wissen über den Inhalt seines Aktenschranke und *auf* das zu erwartende Lebensende. Die Reflexion sagt also nicht nur etwas über die im Erlebnis enthaltene Gegenständlichkeit aus, sondern auch etwas über die Weise, wie die ganzheitliche Beziehung entschlüsselt wird, nämlich als Rückgang auf „Erlebtes“, auf „Erinnerungen“. Erst nach Auftauchen des Sorgegefühls bezieht sich das Ich DILTHEYS gliedernd auf dieses und schafft Gliederung und damit Verständnis des unbestimmt bestimmten Gefühlserlebnisses. Und damit solche Gliederung überhaupt vorgenommen werden kann, muß das Ich diese Tätigkeit lebend erlebend erworben haben.

Erlebnis oder Erleben – so läßt sich sagen – ist für DILTHEY die grundlegende Tendenz des Ego auf Gegenständlichkeit sowie „der Ort der Eröffnung von Möglichkeiten (des Erkennens, Handelns, Verstehens)“ (BOEHM 1978, S. 18). Erlebnis ist somit nicht ein Fühlen je subjektiver Befindlichkeit gegenüber anderem, ein Widerfahren von etwas, wie es der alltägliche Sprachgebrauch suggeriert. In den Weisen des Auffassens (Wahrnehmens, Urteilens), des Gefühls und des Wollens wird diese unbestimmte Intentionalität des Ich zu bewußter Erfahrung von Unterscheidungen, Identitäten usw. Und in der sprachlichen Darstellung vor allem tritt diese Differenzierung des Erlebnisses sozusagen nach außen – sie wird zum „Ausdruck“. „Ich gewahre etwas, ich urteile über es, ich habe Lust an ihm, ich will etwas – in diesen und hundert ähnlichen Wortverbindungen sprechen wir Erlebnisse aus, ohne uns über die innere Beziehung, die darin zum Ausdruck kommt, zu besinnen; aber wenn nun jemand diese Ausdrücke gebraucht, so verstehe ich sofort, was in ihm vorgeht, und an dem festen Ausdruck kann ich besser als am Erlebnis selber das in dem Erlebnis enthaltene Verhalten mir zum Bewußtsein bringen: dann unterscheide und beziehe ich nur, was mit dem Ausdruck gemeint und sonach im Erlebnis vorhanden war“ (Gesammelte Schriften VII, S. 326). Mit diesen Worten beschreibt DILTHEY einerseits die Identität des vorprädikativen Erlebens mit der prädikativen Darstellung des Erlebten und andererseits die damit gegebene Möglichkeit des Fremdverstehens privaten inneren Erlebens von anderen. Denn wenn der Ausdruck Erleben repräsentiert und dem privaten Ich erst Zugang zu eigenem Erleben schafft, dann enthält er die unbekannte Welt des Innern eines Ego, die gleichzeitig sozusagen für ein anderes Ich offen steht und verstanden werden kann. Dabei denkt DILTHEY den Prozeß des ‚Zum-Ausdruck-Kommens‘ als einen teleologischen: Die Entwicklung geht von diffusen Vorstellungen über das eigene Erleben zu immer größerer Allgemeinheit. Es ist der „Fluß des Lebens“ (ebd., S. 329) – sei es des Individuums sei es von Gesellschaft –, der Auffassungs-, Gefühls- und Wollenserlebnisse in immer allgemeineren Ausdruck bringt, das Partikulare zum Teil eines Allgemeinen bringt, wie dies der Lebenslauf jedes Menschen zeigt. Je weiter nämlich das Alter fortschreitet, desto mehr häufen sich die Einzelerlebnisse, werden aber nur noch Teil von All-

gemeinheiten wie Familien-, Berufs-, Freizeiterlebnissen usw. Das Leben hebt das einzelne in Generelles. Und Medien dieses Prozesses sind bei DILTHEY „Erinnerung“ und „Reflexion“, die immer erneut Erlebtes auf den Begriff bringen. Dies geschieht für das Gefühlserlebnis in Miene und Gebärde, in Wort und Ton, für den Willen in Vorschrift und Gesetz.

Auf diese Weise begründet DILTHEY den HEGELschen geschichtsphilosophischen Gedanken des ‚Zu-sich-selbst-Kommens‘ von Bewußtsein neu, ohne dabei allerdings dessen unterstellte Stufenfolge von Bewußtseinsgenese und dessen Zielbestimmung zu übernehmen. Vielmehr spricht er nur noch den Gedanken aus, daß Bewußtsein die Fähigkeit zur Verallgemeinerung hat und daß menschliches Leben in Allgemeinheit eine Finalität findet. Entscheidend ist dabei, daß im Ausdruck die Einmaligkeit, aber auch generelle Objektivation des Erlebnis gegeben ist, das erst durch ihn überhaupt seiner selbst bewußt wird. Konstituiert wird diese Identität von Erlebnis und Ausdruck durch das Verstehen, das wiederum erst über Ausdruck und Erlebnis gelingt, so daß Verstehen einerseits Produkt von Ausdruck und Verstehen und andererseits Konstitutivum dieser beiden Kategorien darstellt. Denn das Verstehen entwickelt die Ausdrucksfähigkeit eines erlebenden Ego, insofern fremde Sprach-, Wert- und Zweckzusammenhänge verstanden werden und als Ausdruck eigenen Erlebens zur Anwendung kommen können. Ja, das Verstehen steigert die Möglichkeit eigenen Erlebens, da es durch Partizipation an kulturellen Codes die Tiefe der Eigenerlebnisse gleichsam auszuloten vermag, weil das Erlebnis als solches unbestimmt und unbegriffen ist. Insofern vermag DILTHEY zu sagen: „Das Verstehen ist ein Wiederfinden des Ich im Du; der Geist findet sich auf immer höheren Stufen von Zusammenhang wieder“ (ebd., S. 168). Indem ein Ich verstehend an von anderen Individuen geschaffenem Ausdruck teilhat, wird es zu einem seiner selbst bewußten Ich, weil es erst dann sich selbst in seinem Erleben zu begreifen beginnt. Und Träger dieser Aufklärung des Dunkels von Erlebnis sind bei DILTHEY die verstehenden Geisteswissenschaften, die alles von Menschen zum Ausdruck Gebrachte ihrem Urteil unterwerfen und mit den Mitteln wissenschaftlichen Verstehens neuen Ausdruck schaffen, in denen Individuen und soziale Gruppen sich selbst wiedererkennen.

Von daher läßt sich sagen, daß DILTHEY mit dieser dialektischen Bestimmung der Trias von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen eigentlich die ursprünglich im Terminus „Erlebnis“ angelegte egologische Perspektive verläßt, weil das Erleben eben nicht der Ort privat subjektiver Innerlichkeit ist, sondern aufgrund des dialektischen Zusammenhangs mit Ausdruck und Verstehen gleichsam den Schnittpunkt akkumulierter Lebenserfahrung von Individuen mit Sozialität darstellt. Wenn DILTHEY von Verstehen als „Nacherleben“, „Einfühlen“ oder „Transposition“ eines Ich in Fremdes redet, dann ist eigentlich nicht damit gemeint, daß Subjektivität sich subjektiv auf anderes bezieht, sondern intersubjektiv erworbene Deutungsschemata intersubjektiv gedachten Ausdruck zu erkennen suchen, wie dies HUSCHKE-RHEIN (1979, S. 130 ff.) kürzlich präzise herausgearbeitet hat. Und doch verleitet der DILTHEYSche Ausgangspunkt, vom Ego her Intersubjektivität zu konstituieren, dazu, Verstehen als ganzheitlichen Vorgang mit starker Betonung von Individualität und Genialität des Verstehenden und damit unmethodisch zu akzentuieren. Ebenso legt der DILTHEYSche Gedanke der Finalität von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen bestimmte Akzentuierungen nahe, und zwar vor allem, weil die von ihm unterstellte Tendenz des Verstehens auf Allgemeines hin auf den lebensphilosophischen Prinzipien „Tätigkeit“,

„Energie“, der „Richtung“ oder des „Fortgezogenwerdens“ (Gesammelte Schriften VII, S. 148 ff.) beruht. Das heißt, das Beispiel für die Trias von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen: Der Lebenslauf, in dem mit dem Fortschreiten von Zeit ein Mehr an Erlebtem in größere Generalisierungen aufgehoben wird, ist von DILTHEY nicht zufällig gewählt, sondern Exemplifizierung lebensphilosophischer Prämissen für menschlich-gesellschaftlich-geschichtliche Wirklichkeit. Und mit ihnen erhalten die Verstehenskategorien „Erinnerung“ und „Besinnung“ einen besonderen Stellenwert, insofern die sich in eine „Richtung“ entwickelnde „Energie“ des menschlichen Lebens auf Geschichte verweist, in der Entwicklung geschieht, welche durch Besinnung und Erinnerung zu Bewußtsein gebracht wird. Wenn dann der Gedanke hinzugenommen wird, daß Erlebnis letztlich in „großen Ausdrucksformen“, wie Kunst, Literatur und Philosophie, am ehesten zum Ausdruck kommt, liegt es nahe, Verstehen auf die Interpretation historisch-kultureller Objektivationen zu verpflichten, Erziehungswirklichkeit als nur durch Erlebnis erfahrbare durch die Deutung kultureller Codes zu verstehen.

Solche Konsequenzen werden in der DILTHEY-Nachfolge gezogen, wenn etwa FRISCHEISEN-KÖHLER (1921) sich auf die DILTHEYSche höchste Form des Zum-Ausdruck-Kommens von Erlebnis bezieht: auf die philosophische Weltanschauungslehre, um mit der interpretierenden Erörterung von Bildungsphilosophien die Totalität des Erziehungslebens zu diskutieren, oder wenn NOHL (1949) im Verständnis des „Bildungsideals“ die Gesamtheit erzieherischer Eingriffe, Organisationen und Wertvorstellungen zu verstehen hofft. Denn wenn die lebensphilosophischen Prämissen DILTHEYS vom Aufgehen von nur im Erleben gegebener Erziehungswirklichkeit in final bestimmtes Generelles zutrifft, dann vermag Verstehen durch Deutung zentraler kultureller Codes Totalität von Erziehungswirklichkeit zu erfahren. Ich vermag diese Prämisse nicht zu teilen, obwohl ich mich zum Verständnis hermeneutisch praktischer Pädagogik ebenfalls auf kulturelle ‚große‘ Codes: die Philosophie DILTHEYS, beziehe, weil DILTHEY darin Recht zu geben ist, daß Verständnis von der Deutung angemessenen Ausdrucks für Problemstellungen abhängig ist. Ist dieses Verständnis aber mit dem Gedanken der Finalität und mit egologischer Perspektive notwendig verbunden? Im folgenden wende ich mich zunächst der ersten Frage und damit der Frage nach den geschichtsphilosophischen praktischen Prämissen DILTHEYS zu.

1.2. Die Entwicklung praktischer Philosophie bei DILTHEY

Sowohl die teleologische Struktur des Erlebnisses als auch dessen Entäußerung im Ausdruck und dessen Begreifen besonders im höheren Verstehen zeigen bei DILTHEY die Tendenz zu größerer Allgemeinheit und damit zur Selbstaufklärung des Menschen. DILTHEY formuliert dies so: „Die Geschichte zeigt, wie die Wissenschaften, welche sich auf den Menschen beziehen, in einer beständigen Annäherung an das fernere Ziel einer Besinnung des Menschen über sich selbst begriffen sind“ (Gesammelte Schriften VII, S. 83). Dabei gewinnt er diese Vorstellung der Aufgabe und des Ziels verstehender Wissenschaften (neben der Explikation des Verstehensbegriffs) aus einer Reflexion auf die Aufgaben der verstehenden Wissenschaften selbst. Diese werden sozusagen von zwei Seiten erläutert: zum einen durch die Philosophie, die erkenntniskritisch auf das Aufkommen der Wissenschaften von gesellschaftlich-historischer Wirklichkeit rekurriert, zum andern durch eben

diese Wissenschaften selbst, die ihr Selbstverständnis gegenüber den Ansprüchen der Philosophie zu formulieren versuchen.

DILTHEY nimmt beide Ansätze auf und versucht auf diesem Hintergrund, auch hermeneutisch praktische Pädagogik zu begründen. So sieht er die Leistung der verstehenden wirklichkeitswissenschaftlich ausgerichteten Wissenschaften darin, daß diese auf dem Boden des (naturwissenschaftlich orientierten) Ideals der Aufklärung im 18. Jahrhundert eine spezielle Methodik der Philologie, der Quellenkritik und -edition usw. leisteten und gleichzeitig den Gedanken eines „wissenschaftlich begründeten Zusammenhang[s] in den historischen Verlauf brachten: Solidarität der Nationen mitten in ihren Machtkämpfen, der gemeinsame Fortschritt derselben, gegründet in der Allgemeingültigkeit wissenschaftlicher Wahrheiten“ (ebd., S. 94). Fortschritt, Regelmäßigkeit und universalgeschichtliches Denken sind für DILTHEY die leitenden Gesichtspunkte dieser aufklärerischen Bewegung, die er von der Romantik ergänzt sieht durch ein gesteigertes Verständnis der Funktion von Kultur (Dichtung, Kunst und Philosophie besonders) für den Fortschritt der „zunehmenden Herrschaft des Geistes“ (ebd.) über den Gesellschaftsprozeß. Die wissenschaftliche Betrachtung von Rechtsgeschichte etwa durch SAVIGNY, die Konzeptionen von Religion und Sittlichkeit etwa durch LESSING, die Kunstbetrachtungen etwa von HUMBOLDT sind für DILTHEY Exempel der Befähigung der Menschheit, „gesetzliche Verhältnisse“ in Politik, Ökonomie und Kultur aufzuzeigen und damit den Punkt zu erreichen, an dem der Vergesellschaftungsprozeß beherrschbar erscheint.

Eingebunden in diese Tätigkeit der Geisteswissenschaften ist nach DILTHEY die philosophische Erhellung des Zusammenhangs der Geisteswissenschaften. Er begreift VOLTAIRE, MONTESQUIEU, KANT, FICHTE, HERDER, HUMBOLDT, HEGEL u. a. als diejenigen, die von seiten der Philosophie dem Versuch der Beschränkung etwa der Geschichtswissenschaft auf Enzyklopädie des Wissens um geschichtliche Phänomene zu begegnen suchen, sich gegen die (RANKESche) Auffassung eines in sich selbst gründenden Werts von Geschichte und Geschichtsforschung aussprechen. So war es für ihn „die bedeutungsvolle Bestimmung“ KANTS, „Ziele des Fortschritts, wie sie die Aufklärung in der Vollkommenheit, der Glückseligkeit, der Entwicklung unserer Fähigkeiten, unserer Vernunft, der Kultur überhaupt aufgestellt hatte, mit dem Apriori des Sittengesetzes in Verbindung zu bringen und so den Sinn und die Bedeutung des teleologischen Zusammenhanges a priori festzulegen“ (ebd., S. 107). So war es für ihn FICHTE, der sich gegen den „empirischen Historiker“ als einen bloßen „Annalisten“ (ebd., S. 110) zur Wehr setzte und auf einer „Logik der historischen Wahrheit“ insistierte, mit der aus der Geschichte nur dasjenige zu deuten sei, was dem Zweck der Menschheit förderlich sei. So waren es für ihn HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER, die als Ziel der Geschichte „nur die Verwirklichung der durch die Menschheit darzustellenden Idee“ (ebd., S. 113) sahen, die es aus den Ereignissen und Zufällen der Geschichte zu extrapolieren gelte und an die sich das gesellschaftliche Handeln der Menschen anzuschließen habe, „um zu positiven historischen Wirkungen zu gelangen“ (ebd.). So war es für ihn HEGEL, der – ausgehend von einem den geschichtlichen Prozeß bestimmenden Gesamtbewußtsein – die Stufenfolge dieses Prozesses begrifflich zu fixieren suchte.

Für DILTHEY sind nun diese beiden Vorgehensweisen: die methodisch angelegte Tätigkeit innerhalb der Geisteswissenschaften einerseits und die spekulative Aufgabenzuweisung und geschichtsphilosophische Konzeptionalisierung andererseits, nicht einfach mitein-

ander zu verbinden, um zu einer hermeneutisch praktischen Philosophie zu gelangen. Vielmehr stellt er sich auf den Boden der sich entwickelnden methodisch akzentuierenden verstehenden Wissenschaften, bestimmt aber gleichzeitig als deren Aufgabe, synthetisch, analytisch und vergleichend übergreifende Zusammenhänge, Strukturen oder „Wirkungszusammenhänge“ als Realisierungen übergreifender Einheiten inmitten geschichtlich-gesellschaftlicher Veränderungen zu erstellen. Fundiert ist diese Aufgabenzuweisung in seiner Auffassung von der teleologischen Struktur von Erleben, Ausdruck und Verstehen auf größere Allgemeinheit hin. Und beabsichtigt ist damit, allgemeinere Theorien sozialen Handelns zur Verfügung gestellt zu bekommen, mit denen praktisch in gesellschaftliches Handeln eingegriffen werden könnte, wenn er sagt: „Auf diesem Boden objektiver Geschichte ergäbe sich dann erst das Problem, ob und wiefern Voraussage der Zukunft und Einordnung unseres Lebens in gemeinsame Ziele der Menschheit möglich werden“ (ebd., S. 155). DILTHEY formuliert hier im *Potentialis*, in der Möglichkeitsform, als Anspruch historisch verstehender Geisteswissenschaften die Erarbeitung handlungsleitenden *prognostischen* Wissens.

Jedoch ist nicht dieses Wissen das Ziel seiner hermeneutisch praktischen Philosophie für „Politiker und Juristen, Theologen und Pädagogen“ (Gesammelte Schriften I, S. 3), sondern „die Gewinnung von festen Richtpunkten für die praktische Behandlung“ (Gesammelte Schriften IX, S. 179) von Problemen, die innerhalb des politischen, juristischen, pädagogischen Lebens usw. auftauchen. Hermeneutisch praktische Pädagogik bei DILTHEY heißt also die Überführung des Verstehens von Aussagen über Tatsachen, Theoreme, Wertzusammenhänge und Regeln in Gesichtspunkte zur Beurteilung von pädagogischen Handlungen und des Eingriffs in pädagogische Praxis.

De facto erklärt DILTHEY hermeneutisch praktische Pädagogik zu einer Prinzipienwissenschaft im Sinne KANTS, auch wenn gerade die aus der Aufklärung erwachsenden Erziehungssystematiken von HERBART, WAITZ, ZILLER, STÖY, BAIN und SPENCER den Widerpart seiner Ausführungen (ebd., S. 167 ff.) darstellen. Denn er ersetzt deren naturphilosophische Begründungszusammenhänge durch ein applikatives Verstehenswissen übergreifender historischer Wirkungszusammenhänge, von „Kulturzuständen“, mit deren Hilfe Erziehungsziele, -mittel und -organisationen beurteilt werden können. Grundlage auch hierfür ist die Unterstellung der Finalität von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen: In seinen historischen Erziehungsstudien z. B. begreift er – ausgehend jeweils von dem „einfachen“ „Heroenzeitalter“ – die Entwicklung von Erziehungssystemen zu immer komplexeren Gebilden mit dazugehörigen Reflexionsformen (ebd., S. 10 ff.) als zunehmende Herrschaft des Geistes. Wie Erlebnis, Ausdruck und Verstehen der „Richtung“ auf größere Allgemeinheit folgen, so folgt auch der geschichtliche Prozeß selbst und die wissenschaftliche Reflexion auf diesen Prozeß der Tendenz zu großen geistigen Objektivationen. Indem verstehend dieser Prozeß nachgezeichnet wird, „wird in der Forschung zugleich immer mehr über das ‚Wesen‘ der Erziehung erkannt“ (HERRMANN 1971, S. 114). Gleichzeitig ist dieses historische Verstehen als allmähliche Aufklärung sich bildender höherer Typen des pädagogischen Vergesellschaftungsprozesses für DILTHEY die Ausformulierung des gesellschaftlichen Gesamtwillens. Die Möglichkeit, diesen auszusprechen, erlaubt es DILTHEY, hermeneutisch praktische Ansprüche für erziehendes Handeln zu formulieren. Insofern ist GADAMER (1972) zuzustimmen, der in DILTHEYS hermeneutischer Philosophie die Fortsetzung aufklärerischer Prinzipienwissenschaft mit historischen Mitteln sieht.

Jedoch setzt solche hermeneutisch praktische Wissenschaftsauffassung den Gedanken einer Teleologie des Geschichtsprozesses und des Lebenszusammenhangs voraus und rückt damit in die Nähe spekulativer Geschichtsmetaphysik, auch wenn DILTHEY immer wieder wirklichkeitswissenschaftliches historisches Verstehen fordert, bevor etwa die HEGELSche Geschichtsphilosophie erneuert werden kann. Es ist aber naheliegend, auf dem Boden seiner Philosophie um des pragmatisch einfacheren Vorgehens willen den Übergang zur geschichtsphilosophischen Spekulation zu vollziehen.

1.3. Die Weiterführung hermeneutisch praktischer Pädagogik

Wenn historisches Verstehen als Hermeneutik menschlichen Seins die Genese von Subjektivität und Sozialität und darunter auch die des Erziehungssystems ausspricht, dann steht es vor dem Problem der Auswahl von Traditionssträngen zur konkreten Ausfüllung dieser Genese. Während DILTHEY die Möglichkeit dazu in der Entwicklung zu größerer Allgemeinheit sowohl des Verstehens wie des historischen Verlaufs sieht, akzentuiert schon NOHL (1949, S. 218) spekulativer, wenn er vom Verstehen „Einsicht in das Verlaufsgesetz jeder pädagogischen Bewegung“ erwartet. Wirklichkeitswissenschaftliches historisches Verstehen wird hier bereits in Verbindung gebracht mit einer unterstellten dialektischen Gesetzmäßigkeit des Erziehungsdenkens. Diese Gesetzmäßigkeit bestimmt NOHL als dreiphasige Entwicklung: vom Gegensatz gegen bisherige Erziehungsformen über Verallgemeinerung dieses Gegensatzes bis hin zur Wiederaufnahme von Gedankengut, gegen das sich der Gegensatz richtete. Mit solcher dialektischen Bestimmung von Erziehungsdenken hat hermeneutisch praktische Pädagogik die Möglichkeit gewonnen, prognostisches Wissen zumindest für Erziehungsreflexionen zu erlangen, da aus den Phasen eins und zwei die wahrscheinliche dritte Phase folgt und damit die Form der Entwicklung sichtbar wird. Diese Entwicklung ist aber zunächst nur formal, nicht inhaltlich bestimmt, wenn man – wie NOHL meint – zu seiner Zeit sich in der zweiten Phase befindet und als Erziehungswissenschaftler vor der Frage steht, für welche Erziehungsideale der Zukunft verantwortlich Partei ergriffen werden soll. Gemeinsam mit der Kategorie der „Polarität“ des Lebens und einer bildungstheoretischen Modellvorstellung des Erziehungslebens, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll, erhofft NOHL vor allem von einer Bestimmung des „Kulturwillens“ der Gegenwart inhaltliche normative Orientierungen für die Zukunft geben zu können. Und diesen Gesamtwillen einer Gemeinschaft sieht er als „Strom geistigen Lebens“, den es zu verstehen und auf die Erziehungsgemeinschaft zu applizieren gilt, in der „Deutschen Bewegung“, wie er im Anschluß an DILTHEY die Zeit der deutschen Geistesgeschichte zwischen 1770 und 1830, aber auch von 1870 bis hin zur Lebensphilosophie, dem Neukantianismus und der Phänomenologie in den Anfängen des 20. Jahrhunderts nennt. Es ist das in diesen philosophischen Ansätzen zum Ausdruck kommende Lebensgefühl, die wert-, glaubens-, erkenntnisbezogenen Orientierungen menschlichen Daseins, die NOHL polar interpretiert als gleichsam Offenbarung der Substantialität von Subjektivität und Sozialität, um damit Bildungsinhalte, Organisationsformen, Zwecke und Ziele aller pädagogischen Einzelhandlungen zu fundieren (vgl. NOHL 1970). Hermeneutisch praktische Pädagogik wird somit zu einer geistesgeschichtlich akzentuierenden Kulturethik, in der unterstellt wird, daß philosophischer Ausdruck vor allem Lebens- und damit Erziehungsüberzeugungen einer Kulturgemeinschaft so artikuliert, daß in ihm das

Selbstbewußtsein einer Erziehungsgemeinschaft selbstreflexiv wird. Verbunden mit dem Gedanken des dialektischen Verlaufsgesetzes pädagogischer Bewegungen erhält hermeneutisch praktische Pädagogik so die Möglichkeit, Sollensaussagen für eine zu gestaltende zukünftige Erziehungswirklichkeit auf der Grundlage der Deutung eines historischen Denkprozesses zu machen.

Noch enger ist der Bezug zu geschichtsphilosophischem Denken in der „hermeneutisch-pragmatischen“ Pädagogikaffassung W. FLITNERS (1958, 1968), wenn er den Versuch unternimmt, „ein ‚Strukturgesetz‘ der Geschichte aufzuzeigen, das aus der Ordnung des Geistes heraus verstanden werden kann“ (1968, S. 292). Zur Bestimmung dieses Strukturgesetzes bedient auch FLITNER sich der DILTHEYSchen Trias von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen und dabei vor allem der Aufhebung des Erlebnisses in objektivem Geist als dem „objektiv Wirklichen in Subjekten“. Indem ein Interpret solchen überpersönlichen Ausdruck, solche Stadien oder Strukturen menschlichen Bewußtseins aus der Mannigfaltigkeit von Traditionen und Traditionssträngen herausdeutet, dabei danach fragt, inwieweit solche Traditionen gegenwärtig als Lebensüberzeugungen von Sozialität wirksam sind, formuliert er praktisches Handlungswissen, das nicht auf privaten Überzeugungen, sondern auf inter-subjektiv anerkannten Postulaten beruht. Ein Beispiel hierfür ist FLITNERS (1967) „Geschichte der abendländischen Lebensformen“, in der es darum geht, aus den Lebensüberzeugungen historischer Gruppen (des Ritter-, des Mönchtums usw.) bestimmte ethisch-moralische Einstellungen herauszudestillieren, ihren Wirkungszusammenhang mit der Gegenwart aufzuzeigen und als gegenwärtige konsentische Wertüberzeugung zu behaupten, um auf diese Weise eine Grundlage zur Begründung von Erziehungseinrichtungen und -idealen zu gewinnen.

Mit DILTHEYS hermeneutisch praktischer Philosophie ist somit zumindest der Anlaß gegeben, in der Weise sokratischer Mäeutik aus einer als wertvoll gedachten Geschichtsentwicklung auf allgemeinere Bewußtseinswerdung von Ich und Sozialität Wert-, Zweck- und Idealvorstellungen ‚guten‘ pädagogischen Handelns und ‚guter‘ Organisationsformen von Erziehung herauszudeuten und als Applikationswissen der Erziehungsgemeinschaft zur Verfügung zu stellen.

Was aber wird aus hermeneutisch praktischer Pädagogik, wenn erstens dieser ethische Optimismus gegenüber Geisteskultur nicht mehr geteilt wird, wie dies etwa ADORNO (1971) mit dem Hinweis auf die in Auschwitz sichtbar gewordene Dialektik von Kultur tut, wenn zweitens Geschichte und Traditionen aufgrund sozialwissenschaftlicher oder nicht-genetisch orientierter strukturalistischer Wissenschaftsauffassung nicht mehr den Stellenwert haben, den DILTHEY auf der Höhe des Historismus der Geschichte noch zusprechen konnte, wenn drittens spekulative Geschichtsbetrachtung immer das Odium des Nicht-Wissenschaftlichen hat, der bloßen Proselytenmacherei bezichtigt wird, und wenn viertens alltäglich erziehend Handelnde ihr konkretes Tun nicht mehr in den Deutungen überindividueller Gemeinsamkeiten des Lebens, in den großen Ausdrucksformen wiederzuerkennen vermögen?

Mir scheint, daß am ehesten WENIGER (1975) auf solche Probleme reagiert, indem er einerseits den Gedanken des Aufgehobenseins von erlebter Wirklichkeit im Ausdruck aufgibt und andererseits den praktischen Anspruch der Pädagogik noch stärker als DILTHEY formalisiert. Denn WENIGER unterscheidet drei Weisen des Gegebenenseins von Wirklichkeit im

erlebenden Subjekt: (1) das Gegebensein aufgrund privat unzugänglicher Sozialisations-erfahrung, das mit der Lebensgeschichte verbunden ist und den Horizont abgibt, von dem etwas verstanden wird, (2) das Gegebensein in „Lehrsätzen“, „Lebensregeln“ und „Schlagwörtern“, in denen lebensgeschichtliche Apperzeptionsschemata ersten (undeutlichen) Ausdruck gefunden haben, sowie (3) Erziehungstheorien und -philosophien, in denen klarer und distinkter Ausdruck dominiert (ebd., S. 38 ff.). Hermeneutisch praktische Pädagogik im Sinne WENIGERS weiß, daß ihr nur die Wirklichkeit zwei und drei verstehend zugänglich ist, weil diese in prädikativer Form vorliegt und in prädikativem Diskurs thematisiert werden kann. Im Erleben gegebene Wirklichkeit erster Stufe hat den Status unzugänglicher Innerlichkeit und wird einzig und allein über *eine* Klammer mit Wissenschaft verbunden: mit dem ethischen Postulat der Wahrhaftigkeit, mit der Forderung, daß zwischen dem subjektiven Erleben und dem prädikativen Ausdruck kein Diskrepanzverhältnis verbunden sein dürfte, daß prädikative Formen nicht als ideologischer Überbau für ganz anders motivierte Einstellungen, Apperzeptionen von Erziehungswirklichkeit verwendet werden dürften. Gleichzeitig teilt WENIGER die Überzeugung DILTHEYS, NOHLS und FLITNERS nicht mehr, aus einer unterstellten Geschichtsteologie oder dem lebendigen Verstehen eines Kulturethos oder dem wirkungsgeschichtlichen Verstehen von Kulturkreisen für uns geltende Erziehungsideale, -ziele, -zwecke und -organisationen mæutisch erfahrbar und begründbar werden zu lassen. Vielmehr hat Erziehungswissenschaft sozusagen als Apperzeptionsschema vierten Grades nur noch die Aufgabe der Klärung der Reichweite, Zustimmungsfähigkeit, Angemessenheit von normativen Ansprüchen an das Erziehungsleben, die mit den prädikativen Ausdrucksformen zwei oder drei erhoben werden. Hermeneutisch praktische Pädagogik ist damit nur noch der Ort der Suche nach Standortbewußtsein zur Entscheidung über praktische Fragen, in dem geschichtsphilosophisch-analoge Konzeptionen einen und nur einen (vielleicht besonderen) Stellenwert zur Führung eines ethischen Dialogs über Geltungsansprüche haben. Eine Bedingung allerdings ist an diesen Dialog geknüpft: Er muß aus der Perspektive der „Verantwortung“ für das Erziehungsleben geführt werden, über die WENIGER relativ wenig sagt, die aber einer genaueren Explikation als Rahmenbedingung erziehungsethischer Dialoge bedürfte.

Wenn Wahrheits- und Angemessenheitsansprüche nur über einen theoretischen und praktischen Diskurs (HABERMAS 1973) entschieden werden können, dann bleibt auch hermeneutisch praktische Pädagogik allein auf den von WENIGER skizzierten Dialog als Instanz judiziöser Pädagogik verwiesen. Seine Wirklichkeitsauffassung allerdings, in der im Erlebnis gegebene Wirklichkeit erster Stufe keinen theoretischen Wert hat, bedarf ebenso einer Korrektur wie die DILTHEYSche Auffassung des Aufgehobenseins von Erlebnis im Ausdruck, damit nicht der Anlaß gegeben wird, Wirklichkeit auf kulturgeschichtliche Wirklichkeit zu reduzieren. Aufgenommen werden muß das, was BLANKERTZ (1975, S. 30) der sog. geisteswissenschaftlichen Pädagogik kritisch entgegenhält und als Neuformulierung postuliert, wenn er sagt: „So wurde die ‚Wirklichkeit‘ oft reduziert auf das literarisch faßbare Selbstverständnis der Erzieher und der darin enthaltenen Antagonismen, während eine Konfrontierung mit den empirischen Fakten ausblieb . . . Dieser Sachverhalt unterliegt berechtigter Kritik, doch darf darüber nicht übersehen werden, daß der hermeneutische Ansatz unter den Bedingungen einer veränderten Wissenschaftslage mit neuen Möglichkeiten durchaus Anschluß an die empirische Methodologie gewinnen kann“. Damit ist nicht gemeint, daß hermeneutisch praktische Pädagogik um empirisch-analytische

Vorgehensweisen zu ergänzen sei, um im modernen Sinne ‚Erziehungswissenschaft‘ darzustellen, wie KLAFFKI (1976) dies formuliert, sondern es ist die Frage zu stellen, wie die zu rechtfertigenden Grundannahmen hermeneutischer Pädagogik, daß pädagogische Gegebenheiten auf Sinn- und Bedeutungszuschreibungen erlebender Subjekte beruhen und Normen, Werte, Zwecke usw. umgreifen, in wirklichkeitswissenschaftlichem hermeneutischem Zugriff verstanden werden können. Dieser Frage gelten die folgenden Ausführungen.

2. Die Konzeption wirklichkeitswissenschaftlicher Hermeneutik

Die Frage, wie ein erlebendes Subjekt sich selbst intersubjektiv verständlich macht und fremde Erlebnisse versteht, führt DILTHEY zu der aufgeführten Trias von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen. Wenn diese Frage jedoch überhaupt nicht gestellt wird, sondern ein Ich immer schon als ein soziales begriffen wird, dann bedarf es nicht der lebensphilosophischen Unterstellung von Teleologie, mit der DILTHEY die Inkorporation des Eigen-erlebnisses in kulturelle Codes begründet. Wenn – wie RYLE (1969, S. 63 ff.) ironisch formuliert – Subjekte nicht als Monaden gedacht werden, als Bewußtseinsakte in einem Bahnwärterhäuschen, die fragen, was in anderen Bahnwärterhäuschen vor sich geht, und die Antwort von der Beschreibung des eigenen Häuschens her suchen, sondern wenn übergreifende Gemeinsamkeit unterschiedlicher Subjekte bereits im Ansatz unterstellt wird, dann erhält DILTHEYS Theorie des „objektiven Geistes“ einen anderen Stellenwert. Sie wird nicht mehr aus der Kategorie des Erlebnisses abgeleitet, sondern aus der Sozialität des erlebenden Ich. Damit verbunden ist die Ablösung der Priorität von Verstehensweisen wie „Nacherleben“ oder „Besinnung“ und „Erinnerung“, die auf Geschichte als das Medium des Verstehens verweisen. Damit verbunden ist aber auch die Ablösung eines Wirklichkeitsverständnisses, das mit dem Aufgehobensein erlebter Wirklichkeit im Ausdruck operiert und damit vornehmlich auf dokumentierte, fixierte Wirklichkeit abhebt. Eine solche hermeneutisch praktische Pädagogik, die die Aporie des WENIGERSchen Erziehungswirklichkeitsverständnisses überwindet, erhoffe ich mir aus einer Kombination von WEBERS (1973) verstehender Soziologie mit den Annahmen der „Idee der Sozialwissenschaft“ von WINCH (1966).

2.1. Wirklichkeitswissenschaftliches Verstehen bei WEBER

Ausgehend von der Absicht, Sozialwissenschaft als „Wirklichkeitswissenschaft“ vom Handeln vergesellschafteter Subjekte zu begründen, nennt WEBER als Voraussetzung dieser Wissenschaft: „daß wir Kulturmenschen sind, begabt mit der Fähigkeit und dem Willen, bewußt zur Welt *Stellung* zu nehmen und ihr einen *Sinn* zu verleihen. Welches immer dieser Sinn sein mag, er wird dazu führen, daß wir im Leben bestimmte Erscheinungen des menschlichen Zusammenseins aus ihm heraus *beurteilen*, zu ihnen als *bedeutsam* (positiv oder negativ) *Stellung* nehmen. Welches immer der Inhalt dieser *Stellungnahme* sei – diese Erscheinungen haben für uns *Kulturbedeutung*, auf dieser Bedeutung beruht allein ihr wissenschaftliches Interesse“ (1973, S. 180f.). Grundlage einer wissenschaftlichen Behandlung von sozialer Wirklichkeit ist somit für WEBER das selbstverständliche Zusammenleben von Menschen in einer Kultur, die es diesen Menschen erlaubt, die an sich „sinnlose Unendlichkeit des Weltgeschehens“ in bestimmter Weise mit Sinn zu be-

legen, als in bestimmter Weise bedeutungsvoll zu verstehen. WEBER bezieht sich in diesem Zusammenhang auf RICKERT (1926, 1929), der von ‚Kultur‘ oder ‚Wertideen‘ als dem Medium des gemeinschaftlichen Handelns und Lebens von Menschen in Sozialität spricht. Kultur ist für ihn die Gesamtheit von Objekten, an denen nicht-sinnlich wahrnehmbare Wertvorstellungen haften oder von Individuen als damit zusammenhängend angesehen werden. Solche Allgemeinheiten oder Sinngebilde als mehr oder weniger universal geltende können verstehend konstruiert werden, wohingegen der Bezug auf empirische Träger solcher Allgemeinheiten „nacherlebt“ werden muß. Auf diese Weise trennt RICKERT Verstehen in zwei Formen: in „eigentliches“ Verstehen, das sich auf kulturelle Allgemeinheiten an Besonderem bezieht, und in „Nacherleben, Einfühlen“, das sich auf subjektive Partikularisierungen und Beimischungen allgemeinen Sinns in konkreten Dingen oder Personen erstreckt. Wissenschaft hat es nur mit ersterem zu tun. Und von daher kann WEBER sagen, daß „Kulturbedeutung“ dasjenige sei, was „allein“ von „wissenschaftlichem Interesse“ sei. Entsprechend unterscheidet auch er zwischen alltäglichem, vergänglichem Augenblicksverstehen und wissenschaftlich deutendem Verstehen. Ersteres nennt er „aktuelles Verstehen“, das in „rationales aktuelles Verstehen“ und „irrationales aktuelles Verstehen“ untergliedert wird. Letzteres heißt bei ihm „erklärendes“ oder „motivationsmäßiges“ Verstehen ebenfalls rationaler und irrationaler Art, mit denen Erscheinungen als Ausdruck von Kulturbedeutungen gedeutet werden (WEBER 1973, S. 547).

Das Hauptproblem solchen empirischen deutenden Verstehens sieht WEBER vor allem darin, daß Sinnzusammenhänge, die Individuen mit Erscheinungsformen von Wirklichkeit verbinden, eben diesen Individuen (a) nicht reflexiv zu Bewußtsein zu kommen brauchen, (b) auf verschiedenen Ebenen lokalisierbar sind und (c) in verschiedener Stärke miteinander konkurrieren (ebd., S. 548 ff.). Für diese Problemstellung formuliert er die Postulate der „Sinn-“ und „Kausaladäquanz“ des deutenden Verstehens. Das heißt, wissenschaftliche Deutungen können nur dann Evidenzcharakter beanspruchen, wenn sie „nach den durchschnittlichen Denk- und Gefühlsgewohnheiten“ von anderen als ‚richtig‘ akzeptiert werden können (sinnhaft adäquat) oder wenn sie den „Regeln der Erfahrung“ (kausal adäquat) entsprechend formuliert werden. Während zur Erstellung von Kausaladäquanz statistische Wahrscheinlichkeitsregelmäßigkeiten herangezogen werden können, ist Sinnadäquanz bei WEBER wie bei DILTHEY auch auf das Erkenntnismittel der „Einfühlung“ oder des „Nacherlebens“ angewiesen, wenn es nämlich um die Deutung von Affekten wie Angst, Zorn, Neid usw. geht. Solche Deutungen sind jedoch für WEBER nur „Ablenkungen“ vom eigentlichen Verstehen, in dem „zweckrationaler“ Sinn gedeutet wird, wenn Erscheinungsformen nach Sinnprinzipien wie dem des Tausches, der Macht usw. ausgelegt werden, oder „wertrationaler“ Sinn erhoben wird, wenn Glaubensüberzeugungen im Spiel sind, oder „traditionaler“ Sinn aufgrund eingelebter Gewohnheiten.

Indem RICKERT und WEBER das Verstehen durch normative Setzung von der egologischen Erlebniskategorie lösen, individuelle Sinnnahme und Sinngebung von überindividuellem Sinn trennen und wissenschaftliche Deutung auf letzteres begrenzen, gelingt es, methodologisch relevante Aussagen über die Objektivierung des Verstehens zu machen. Dies geschieht jedoch um den Preis der Einschränkung des Verstehens auf ‚rational‘ einsichtigen Sinn von durch Menschen interpretierter Wirklichkeit und um den Preis der Unterscheidung zweier Welten in dieser Wirklichkeit: Es gibt die Welt des lebenden und erlebenden Subjekts als Träger überindividueller Gemeinsamkeit, und es gibt die überindividuelle

Gemeinsamkeit der Wertideen, deren Anspruch auf Handlungsorientierung für Subjekte nicht mehr verstehend thematisiert wird, sondern der Philosophie als Wertphilosophie übertragen wird. Verstehen als wissenschaftliche Deutung vollzieht sich „wertfrei“ in dem Sinne, daß aus der Vielfalt von Wertideen von Kulturkreisen einige zur Auslegung von Wirklichkeit herangezogen, aber nicht in ihrem ‚richtigen‘ Applikationsanspruch für handelnde Subjekte wahrgenommen werden.

So erscheint für eine hermeneutisch praktische Pädagogik die methodologische Perspektive WEBERS geeignet, Hermeneutik als wirklichkeitswissenschaftliche Vorgehensweise aufzugreifen, in der nicht nur Ausdruck, Dokumentiertes zum Gegenstand des Verstehens wird, sondern auch soziale Handlungen, die nicht fixiert sind, sondern beobachtet und „im Lichte nicht nomologischer Theorien, ... geschichtlicher Komplexionen von Kulturwerten (Staat, Religion, Wirtschaft, Kunst)“ (APEL 1979, S. 41) interpretiert werden können. Jedoch hat schon HEIDEGGER (1967) die Basisannahme RICKERTS und WEBERS kritisiert, daß Wirklichkeit durch die Trennung zwischen einer Wertewelt und Trägern solcher Werte verstehbar wird, wenn er sagt, daß Sinn „nicht eine Eigenschaft, die am Seienden haftet, ‚hinter‘ ihm liegt oder als ‚Zwischenreich‘ irgendwo schwebt“ (ebd., S. 151) sei, sondern „ein Existential des Daseins“. Damit ist Sinn für HEIDEGGER im Anschluß an die Kategorie des Erlebnisses bei HUSSERL mit dem Subjekt („Dasein“) gegeben, das Realität („Seiendes“) immer schon auslegt, bevor diese Gegenstand methodischer Auslegung wird.

HEIDEGGERS Interesse gilt dieser Vorformierung des verstehenden Ichs, des Daseins in seinem ‚In-der-Welt-Sein‘, der als Lebenssinn menschliche Handlungen bestimmt. Hermeneutik wird so zur Weise der Erhellung des praktischen Vorverständnisses von verstehender Subjektivität, in der es um die Lebensaufgaben des Menschen geht. Von daher sind für ein wirklichkeitswissenschaftliches Verstehen zwei Aspekte der WEBERSchen verstehenden Soziologie anders zu akzentuieren: zum einen die starre Trennung WEBERS und RICKERTS zweier Wirklichkeitswelten und zum andern deren besondere Betonung des wertneutralen Verstehens von Werten.

2.2. Die kommunikationstheoretische Begründung wirklichkeitswissenschaftlichen Verstehens bei WINCH

Die Idee einer immer schon vorverstandenen Inter-Subjektivität des Lebenszusammenhangs, die DILTHEY über die Trias von Erleben, Ausdruck und Verstehen genetisch denkt und die von WEBER und RICKERT kulturtheoretisch normativ postuliert wird, wird in WINCHS „Idee der Sozialwissenschaft“ (1966) im Anschluß an WITTGENSTEIN (1967) linguistisch auf die in einer Lebensgemeinschaft geltenden intersubjektiven Verbindlichkeiten von Regeln gegründet. Ausgehend von dessen Wirklichkeitsverständnis, daß „die Welt ... für uns das [ist], was sich uns durch ... Begriffe hindurch anbietet“ (WINCH 1966, S. 25) und daß der Begriffsgebrauch durch Regelbefolgung im sozialen Kontext, in Lebensformen erlernt wird, wird hier das Eingebundensein des erlebenden Subjekts in – miteinander konkurrierende – vorgängig eingespielte Inter-Subjektivität einer Umgangssprache mit geregelten Umgangsformen sprachanalytisch begründet. Insofern hier kein Versuch der Synthesis von Bewußtseinsakten, von egologischen Perspektiven (wie noch bei DILTHEY, RICKERT und WEBER) gemacht wird, sondern das Ego als in Regeln von Lebensformen

von vornherein vorfindlich gedacht wird, ist Verstehen immer schon Partizipation an Gemeinsamkeit, an Interindividualität. Der Begriff der Regel enthält dabei den Gegensatz zu Regelmäßigkeit oder Regularität. Während bei Regelmäßigkeiten oder Gesetzen der Natur Abweichungen nur als Fehler einer Theorie, die Regelmäßigkeiten unterstellt, konstatiert werden können, werden soziale Regeln oder institutionelle Normen (etwa sprachlicher Art) befolgt oder nicht befolgt oder auf andere Kontexte angewendet oder als Regelverletzung anderen verdeutlicht. Das heißt, Regeln implizieren den Gedanken der prinzipiellen Korrigierbarkeit und Kontrollierbarkeit durch mindestens eine andere Person, durch Sozialität. Und WINCH zieht aus dieser erkenntnistheoretischen Prämisse die Konsequenz, daß regelgeleitete Lebensformen den Gegenstand von Verstehensprozessen ausmachen und daß diese Prozesse sich durch Partizipation an eben diesen Regeln vollziehen. Insofern nach dem WITTGENSTEINSchen Diktum „nicht ein einziges Mal nur ein Mensch“ (1967, S. 105) Regeln formulieren und abändern könne, ergibt sich das Problem des einsamen erlebenden Subjekts nicht, sondern Subjektivität ist immer Produkt der Kommunikation und Interaktion mit anderen.

APEL (1979) sieht zu Recht in dieser linguistischen Begründung des hermeneutischen Verstehens die Rekonstruktion der DILTHEYSchen Thematisierung des HEGELSchen „objektiven Geistes“ als des Mediums des Verstehens. Dieser wird allerdings nicht mehr aus der Erlebensperspektive heraus entwickelt, und Verstehen ist nicht mehr auf Nacherleben angewiesen, sondern: „Die Funktion des sog. ‚objektiven Geistes‘ läßt sich als die einer *Regelung* oder *normativen Determination* des nicht individualpsychologisch motivierten Handelns der Menschen analysieren: z. B. als Determination des institutionsbezogenen Rollen-Handelns oder der *ritus-*, *traditions-*, *stil-* oder *modeabhängigen Gepflogenheiten* und *Verfahrensweisen*, nicht zuletzt auch als institutionelle Regelung (Organisation) der güterproduzierenden Arbeit und des Gütertausches bzw. der Güterdistribution. Die durch *verstehendes Einfühlen* (Nacherleben, sich im Anderen Wiederfinden) vermittelte *Erkenntnisweise* der hermeneutischen *Geistes-Wissenschaften* findet dann ihre rekonstruktive Entsprechung in der *sprachlich-kommunikativen Vermittlung* zwischen dem kognitiven Sprachspiel der Erkenntnissubjekte und dem regelgeleiteten Handeln der menschlichen Erkenntnisobjekte“ (APEL 1979, S. 119; Hervorhebungen im Original).

Mit der Annahme, daß soziale Wirklichkeit durch Regeln gesellschaftlichen Handelns konstituiert und verstehend als Regelkonstrukte zweiter Ordnung reflexiv begriffen werden kann (vgl. auch SCHÜTZ 1974), ist die Möglichkeit gegeben, hermeneutische wirklichkeitswissenschaftliche Deutung transparent und kritisierbar zu vollziehen, ohne wie WEBER und RICKERT auf eine von Individuen getrennte Welt der Kultur zu rekurrieren. Hermeneutische Voreinstellungen, Vorannahmen und Vormeinungen haben sich auf den zwischen Erkenntnissubjekten und -objekten gemeinsamen Hintergrundkonsens, die Regelverwendung zu beziehen, auf ‚übliches‘ Tun, ‚übliche‘ Gewohnheiten, wenn sie sinn- und kausaladäquat verstehen wollen (vgl. UHLE 1978, 1980; SWITALLA 1977). Solche Deutungen erfassen nicht die ‚wahren‘ Erlebnisapperzeptionen von Individuen, deren monadologisches Verständnis von Um- und Mitwelt, sondern gemeinsame Situationsdeutungen von Subjekten mit gemeinsamen Sinngehalten, Meinungen, Zwecken usw. auf der Grundlage der Beherrschung von Regelsystemen. Sie ermöglichen in der Abkehr vom erlebenden personalen Subjekt aber Kontrolle und Sicherung der Erfahrungsgewinnung im Fremdverstehen. Damit werden sie zwar nicht dem Wirklichkeitsverständnis ersten Grades bei

WENIGER ganz gerecht, erlauben aber, sich auf ein Wirklichkeitsverständnis zwischen dem ersten und zweiten Grad des Bewußtseins von Realität zu beziehen, das WENIGER (bezogen auf den Erzieher) als Voreinstellung „zu den ausdrücklichen oder unausdrücklichen Theorien der Bildungsmächte und Erziehungseinrichtungen, in deren Dienst der Erzieher steht“ (1975, S. 39f.) beschreibt. Hier geht es um durch Institutionen induzierte, durch Typik, Routine, Situationsdeutung usw. auf Dauer gestellte Determinationen von Wirklichekeits-einstellungen. Sie werden nicht aus vorliegenden *prädikativen* Wirklichkeitsdarstellungen herausgedeutet, sondern aus erzeugtem Ausdruck wie Unterrichtsprotokollen, Teilnahme an Lehrerkonferenzen, Pausengesprächen, Familiendialogen, Gruppengesprächen, durch Filme, Interviews usw.

Thematisch an diesem Material ist die Mikrowelt sozialisierter Subjekte in Erziehungseinrichtungen, in denen innerhalb konkreter ‚Hier und Jetzt‘-Situationen der gelernte Gebrauch von Regeln bei Subjekten zur Bewältigung, Ordnung, Verständlichmachung, zum Eingreifen usw. in unmittelbare und mittelbare Umwelt zur Anwendung kommt, wie dies beispielsweise in der Ethnowissenschaft geschieht (WIEDER/ZIMMERMANN 1976). Interessant an diesen Themen sind Bewußtseinsformen, Praktiken, Sinnzuschreibungen usw., die Erzieher und zu Erziehende in einer „Widerstand leistende[n] Ordnung der Dinge“ (ZIMMERMANN/POLLNER 1976, S. 65) ihrem eigenen Erziehungsleben geben.

Die mögliche Vielfalt solchen Verstehens von Lebensformen wird inzwischen unter dem Stichwort der „Alltagswende“ in der Erziehungswissenschaft (THIERSCH 1978, S. 95 ff.) diskutiert und soll hier nicht weiter entwickelt werden. Das Hauptproblem für ein solches wirklichkeitswissenschaftliches Verstehen liegt in seiner kritiklosen Indifferenz gegenüber dem regelgeleiteten Handeln der Deutungsobjekte, wie dies bereits WINCH (1967, S. 55) im Anschluß an WITTGENSTEIN formuliert: „Das Hinzunehmende, Gegebene – könnte man sagen – seien Lebensformen“. Und er zieht daraus die Konsequenz, daß Verstehen sich nicht nur auf Regelpartizipation zu beziehen habe, sondern auch auf Hinnahme von Regeln. „In diesem Sinne bedeutet Verstehen zugleich Für-wahr-Nehmen, Partizipieren zugleich Akzeptieren. Und umgekehrt kann nur das für wahr Hingenommene als wirklich verstanden gelten, mag es sich dabei auch um Orakel- und Hexenglauben handeln“ (KOPPE 1979, S. 228). Verstehen als wirklichkeitswissenschaftliches Deuten führt nur zur bindungslosen Aufklärung von Lebensformen, die als verschiedene Sicht- und Handlungsweisen vergesellschafteter Subjekte zwar verglichen, aber nicht – oder wenn doch, dann nur durch schlichte Setzung des selbst in Lebensformen lebenden Erkenntnissubjekts, des Interpreten – als zu akzeptierende oder nicht zu akzeptierende angenommen oder abgelehnt werden können. Es bleibt bei wirklichkeitswissenschaftlichem Verstehen im Sinne WINCHS und WEBERS allein die wechselseitige Akzeptierung und gegebenenfalls der Austausch unterschiedlicher Wirklichkeitseinstellungen in Lebensformen durch den Interpreten. Damit aber ist auch eine sozialwissenschaftlich akzentuierte hermeneutische Pädagogik vor die gleiche Problematik gestellt, vor der sich DILTHEY angesichts der Erfolge des Historismus sah: vor dessen schrankenlosem Relativismus, den er allerdings noch durch den Gedanken der Finalität von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen zu überwinden hoffte. Aber ist solcher Weg einem am ‚Hier und Jetzt‘ interessierten Verstehen noch offen?

3. Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik

Hermeneutisches wirklichkeitswissenschaftliches Verstehen von Gegenwartshandlungen rekurriert auf Lebensformen innerhalb eines Spielraums von Handlungsmöglichkeiten, der einerseits gesellschaftlich oder natürlich eingeschränkt ist, andererseits in Wirkung und Gegenwirkung von handelnden Subjekten außen- und innengeleitet in bestimmter Weise wahrgenommen, behandelt, verändert usw. wird. Indem Deutung sich vornehmlich auf die außengeleitete, determinierte Regelbefolgung sozialisierter Subjekte (als Rollenhandeln, Typik, traditionales Handeln usw.) bezieht, gelingt es zum einen, Verstehen methodologisch als objektivierendes zu begründen, und zum andern, das Wirklichkeitsverständnis erlebender Subjekte ersten Grades bei WENIGER zumindest partiell weiter wissenschaftlich erfahrbar zu machen. Denn WENIGER konnte nur deshalb die Wirklichkeitseinstellungen von erlebenden Subjekten ersten Grades (als „Anschauung“, „unausgesprochene Fragestellung“, „Voreinstellung“, „Gerichtetsein“ usw.) allein über die ethische Kategorie der Wahrhaftigkeit mit Erziehungswissenschaft verbinden, weil er unterstellte, daß Erlebnisse im Subjekt verbleiben und erst in symbolischer Verkörperung (als Theorien der Praxis zweiten Grades) zu Elementen verstehender und praktisch judiziöser Behandlung werden können. Denn erst diese können mit Ansprüchen auftreten, nämlich Erziehung so und so zu verstehen, Erziehungsmittel so und so zu verwenden, Erziehungseinrichtungen so und so zu gestalten. Weil symbolische Verkörperungen ‚gelten‘, können sie etwa als Aussagen ‚von der Qualität der Wahrheit oder Unwahrheit, der ‚Gültigkeit‘ oder ‚Ungültigkeit‘ sein“ (CRAEMER-RUEGENBERG 1972, S. 151), können sie etwa als Ge- oder Verbote oder als Bewertungen den Charakter von Richtigkeit oder Unrichtigkeit, von Angemessenheit oder Unangemessenheit haben. Solche Symbolisierungen sind in zweifacher Hinsicht in den objektiven Geist einer Erziehungs- als Interpretationsgemeinschaft inkorporierbar: Zum einen heben sie das, was DILTHEY das „Dunkel“ des Eigenerlebnisses nennt, in das Bewußtsein von anderen, zum anderen können andere mit ebenfalls privaten Voreinstellungen sich auf dies öffentlich Gewordene beziehen.

Da Verstehen oben als Partizipation an regelgeleiteten Wirklichkeitseinstellungen und -handlungen gefaßt wurde, wird solcher Vorzug dialogisch-kommunikativer Auseinandersetzung um Geltungsansprüche, dieser praktische Aspekt der Hermeneutik auch erreicht, wenn nicht auf prädikativen Ausdruck rekurriert wird. Bei Deutung im oben beschriebenen Sinne geht es zwar um den Anteil des erlebenden Subjekts an der theoretischen und praktischen Konstitution von Wirklichkeit wie bei WENIGERS Wirklichkeitseinstellung ersten Grades, aber nicht um solchen Anteil, der seinen intentionalen, gegenstandsbezogenen Charakter eingebüßt hat und damit auch die Möglichkeit, Geltungsansprüche an andere zu stellen. Vielmehr geht es um individuelle Ausprägungen vertrauter Sinn- und Bedeutungszuschreibungen, routinisierter Strategien und institutionell bedingter Handlungen, die mit Richtigkeits- und Angemessenheitsanspruch auftreten, aber nicht – wie in WENIGERS Bewußtseinsformen zweiten Grades – direkt geäußert werden.

Damit vernachlässigt Deutung bloß Subjektives am erlebenden Subjekt: „zum Beispiel schwache Erinnerungen, undeutliche Wahrnehmungen, ungesicherte Vermutungen in der kognitiven Dimension; Triebregungen, Süchte, Wünsche, willkürliche Erwartungen usw. in der motivationalen Dimension; Abscheu und Vorlieben, flatternde Stimmungen,

wechselhafte Geschmackseignungen in der affektiven Dimension“ (HABERMAS 1975, S. 19). Auch wenn solche Erlebnisformen von Individuen Einfluß auf jeweilige Handlungen in Erziehungssituationen haben, müssen sie für eine praktisch judiziöse hermeneutische Pädagogik belanglos bleiben, weil hiermit weder prädikative noch nicht-prädikative Geltungsansprüche sowohl von Erziehern wie von zu Erziehenden erhoben werden, sondern bloße Expressionen, die weder wahr noch falsch, weder angemessen noch nicht angemessen sein können. Solche Erlebnisformen sind bloße Vorkommnisse. Sie können allerdings Ausdruck archaischen, unbewußten intersubjektiven Potentials sein, Bedürfnisbekundungen, die dem besonderen tiefenhermeneutischen Verstehen obliegen und von diesem in ihrem Anspruch auf Geltung herausgearbeitet werden können.

Jedoch handelt es sich bei Deutung immer nur um *deskriptives* Verstehen einer bereits interpretierten Wirklichkeit, die als Regelbefolgungen in Lebensformen als legitimationsbedürftig ausgewiesen werden *können*. Hermeneutisches Verstehen erreicht damit zwar den Anschluß an eine moderne szientistische Wissenschaftsauffassung mit einem spezifischen Gegenstandsbereich: die intersubjektive Realitätskonstitution handelnder Subjekte, aber noch nicht die Frage der ‚Richtigkeit‘ oder ‚Angemessenheit‘ solchen objektivierten Geistes, wie dies als Anspruch praktischer Hermeneutik von DILTHEY entworfen wurde.

Dafür gibt weder die WITTGENSTEINSche noch WINCHS Sozialphilosophie eine Antwort, weil ersterer nur ‚zeigen‘ will, wie in Lebensformen gehandelt wird, und letzterer solche Lebensformen nur beschreiben will. Und ähnlich argumentiert auch WEBER, wenn er sagt, daß Subjekte nach Wert- und Bedeutungszuweisungen handeln, der Wissenschaftler aber nur die Aufgabe habe, diese Zuschreibungen zu konstatieren.

Andere Versuche, die hermeneutische Philosophie DILTHEYS fortzuschreiben, hüten sich vor Festlegungen, wie sie NOHL etwa mit seiner Konzeption der „Deutschen Bewegung“ machte. So spricht GADAMER nur noch von der Applikation des Verstehenswissens auf die Gegenwart, ohne bestimmte Traditionsstränge als applikationswichtig auszuweisen. HABERMAS und APEL suchen aus den universalen Geltungsansprüchen von Rede, wie Verständlichkeit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit, allgemeine Normen der Lebensführung zu explizieren. Es scheint, daß in einer ‚pluralistischen‘ Gesellschaft alle praktischen Ansprüche an soziales und erziehendes Handeln der Kritik unterliegen und allein in der Formalisierung praktischer Fragen, in der Thematisierung des Weges von Rechtfertigungsmöglichkeiten sozialer Regeln, Werte und Normen – wie etwa bei WENIGER – aufgegriffen werden können.

Aber gerade diese Möglichkeit ist prinzipiell mit einer partiell vom erlebenden Subjekt entkoppelten wirklichkeitswissenschaftlichen Hermeneutik gegeben. Indem gelebte Handlungs determinationen als ausgebildete oder zumindest (bei Heranwachsenden) teilweise angeeignete Schemata der Lebens- und Handlungsführung so thematisch werden, daß sie in ihrem Geltungsanspruch für ‚richtige‘ und ‚gute‘ Lebens- oder Erziehungsführung sichtbar werden, ergeben sich Reflexionsfragen praktischer Art. Sie führen zum Problem der Angemessenheit und Vertretbarkeit von Regeln, Leitvorstellungen und Schemata, sobald ihre Vertrautheit, die Selbstgewißheit des Handelns überwunden ist. Denn erst die Kollision verschiedener Auffassungsformen zur Lebensführung ermöglicht eine Diskussion über Geltungsansprüche, da Vertrautheit des Handelns Reflexion aus-

schaltet. Dies belegt etwa KOHLBERGS (1974) Forderung von „Gelegenheiten zur Rollenübernahme“, durch die moralische Entwicklung zur moralischen Reife geführt werden könne, weil erst die Wahrnehmung von Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Handlungsregeln zur Aufhebung von bloßer Anpassung an je durchschnittliche, gewöhnliche Ansprüche an ‚richtige‘ Lebensführung führt. Hermeneutik aber ist von ihrem Ansatz her als regelpartizipatives Verstehen darauf angelegt, Regeln, Maximen, Normen, Praktiken usw. in unausgesprochenen oder ausgesprochenen Formen aus fremden Lebensformen herauszudeuten und in ihrem Wahrheitsanspruch aufzugreifen. Und dies bedeutet immer Konfrontation und Kollision mit der eigenen Lebensform, in der der Hermeneutiker steht. Dies bedeutet Aufforderung zur Diskussion über verschiedenartige Geltungsansprüche, soll Verstehen nicht dezisionistisch an der Stelle der Deutung von Fremdem als Fremdem abgebrochen werden, wie dies der Historismus forderte. Dabei verfügt der Verstehende allerdings über kein Kriterium zur Bestimmung eines ‚besseren‘ Lebens, weil er sich selbst – ebenso wie der oder das zu Verstehende – in Lebensformen findet, die geschichtlich veränderbar sind.

Um einen solchen Dialog aufgrund der Relativität von Lebensformen nicht boden- und richtungslos werden zu lassen, bedarf es einer Grundnorm der Auseinandersetzung, die DILTHEY als Tendenz zur Aufhebung von Partikularisierung praktischer Wahrheitsansprüche kennzeichnet. Diese Tendenz auf Allgemeinheit ist jedoch nicht durch die Trias von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen im Leben selbst gegeben, sondern muß als Allgemeinheit erzeugt werden, d. h., es ist zwar zu unterstellen, daß Lebensformen mit normativen Geltungsansprüchen auftreten, nicht aber daß diese mæeutisch aus einer als sittlich wertvoll gedachten geschichtlichen Entwicklung verstanden und appliziert werden können. Vielmehr sind alle Ansprüche gleich problematisch und müssen sich als intersubjektiv verantwortbar ausweisen, indem, wie FAHRENBACH (1972, S. 47) sagt, „die Realisation der individuellen Begehungen und Interessen . . . zugleich unter die einschränkende (und selegierende) Bedingung ihrer allgemeinen Vereinbarkeit mit denen der anderen gestellt wird. Das kann als formales Prinzip moralischer Handlungsorientierung gelten, während das materiale Prinzip die positive Aufnahme der berechtigten Ansprüche und Interessen (im Sinne ihrer praktischen Unterstützung und Beförderung) fordert“.

Den Versuch, diesen Allgemeinheitsanspruch ethisch-praktischen Handelns mit einer Hermeneutik von Lebens-, Rede- und Handlungszusammenhängen zu verbinden, unternimmt SCHWEMMER (1978, 1979), wenn er praktische Philosophie von den außendeterminierten Bewußtseinsakten und Taktiken handelnder Subjekte her zu entwickeln sucht. Auch er bezieht sich auf eine Konzeption des Verstehens, die der empirischen Überprüfung zumindest „zugänglich“ ist (1979, S. 21), bindet aber gleichzeitig dieses Verstehen von sprachlichen und nicht-sprachlichen Leitvorstellungen der Lebensführung an einen zwanglosen Konsens durch Begründungen. Dabei gliedert er – analog zu der WENIGERschen Dreiteilung von Wirklichkeitseinstellungen erlebender Subjekte – die sozial erlernten Schemata, Regeln und Zwecke sinnhaft handelnder Individuen in solche, die als „Ideen . . . situationsbezogen dargestellte und in Situationen (ihrem Anspruch nach) durchgehaltene Leitvorstellungen unseres Miteinanderlebens, -handelns und -redens“ sind, die als „Modelle . . . typische Problemlösungen, d. h. Problemlösungen für den Bereich eines bestimmten Handlungstyps, die als ent-typisierte allgemeine Problemlösungen angeboten

sind“, und in solche, die „in *Theorien* ... diese Modelle schematisier[en], d. h. in einem System universal anwendbarer Lösungsbedingungen ausformulier[en]“ (SCHWEMMER 1978, S. 101). Unterschieden werden hier graduelle Anspruchsdifferenzen von Geltungsansprüchen, die aus Lebensformen herausgedeutet werden können, und zwar nach dem Grad ihres Allgemeinheitsanspruches an praktisches Handeln. Allerdings ist das Unterscheidungskriterium nicht – wie bei WENIGER – der Allgemeinheitsanspruch von Ausdrucksformen (wie Sprichwörter gegenüber Bildungsphilosophien), sondern der Allgemeinheitsanspruch in konkreten Handlungen, in denen man den Anspruch erhebt, (a) eine Handlung einem Schema gemäß ‚richtig‘ auszuführen, (b) einer Regel gemäß (etwa in Interaktionen) ‚passend‘ zu reagieren, (c) einem Zweck entsprechend ‚geeignet‘ zu handeln, wobei unterschiedliche Prinzipien des Handelns in Anspruch genommen werden (z. B. strategische, praktische, moralische usw.). Situationsinvariante Prinzipien als traditionelle Themen praktischer Philosophie werden so an ihren „Sitz im Leben“, den alltäglichen Lebenszusammenhang, zurückgebunden, ohne das Grundschema ethisch-praktischen Denkens aufzugeben, partikuläre Einstellungen hinsichtlich ihres Verallgemeinerungscharakters zu überprüfen.

Ein wirklichkeitswissenschaftliches Verstehen, das regelbefolgende Lebensformen nicht hinsichtlich der allgemeinen Zustimmungsfähigkeit der Ansprüche, die mit solchen Regeln verbunden sind, befragt und für sich entscheidet, geht hermeneutisch ins Leere, weil es einerseits die regelbefolgenden Subjekte in ihrer Lebensform beläßt, indem sie solche Regeln nur deutet und den Deutungsobjekten nicht die Chance zum Austausch und zur Kontroverse mit anderen Lebensformen bietet, und weil es andererseits mit der falschen Unterstellung arbeitet, als sei das eigene Vorverständnis, das zur Deutung vom Fremdem herangezogen werden muß, nicht dem Prozeß des Austausches von Lebensauffassungen unterworfen.

4. *Schlußbemerkung*

Wie kann Hermeneutik als szientistische und gleichzeitig philosophisch-praktische Erfahrungsform begriffen werden, war die Frage, die den oben entwickelten Gedanken zugrunde gelegt wurde. Beantwortet wurde sie damit, daß eine solche Verbindung nur durch Selbstbeschränkung sowohl des wirklichkeitswissenschaftlichen Verstehens als auch der praktischen Philosophie möglich wird. Deutendes Verstehen vermag *nicht* die Totalität der Wirklichkeit erlebenden Subjekts wiederzugeben, sondern allein die Leistungen regelgeleiteten Handelns von Subjekten. Praktische Hermeneutik begnügt sich mit der Klärung der Reichweite von Geltungsansprüchen auf unterschiedlichem Niveau. Indem nämlich Verstehen als Austausch von Lebensformen (des Verstehenden und des zu Verstehenden) begriffen wird, kann keinem der beiden Seiten ‚richtiges‘ versus ‚falsches‘ Bewußtsein zugesprochen werden, sondern allein die Möglichkeit des dialogischen Austausches und der Auseinandersetzung, es sei denn, daß ein im weiteren Sinne psychoanalytischer Verstehensbegriff (des „besser“ Verstehens) in Anspruch genommen wird, der aus einem Entwurf „gelungener“ Lebensmöglichkeiten Devianzen praktischer Lebensformen aufzeigt. Aber dies widerspricht der Grundnorm „der *Gegenseitigkeit* der kommunikativen Anerkennung und Verständigung“ (APEL 1979, S. 124), aufgrund derer Lebensformen zumindest in der Berechtigung ihrer Ansprüche verstanden werden müssen, um sie dann

mit dem eigenen Entwurf zur Lebensführung zu konfrontieren. Dies wiederum setzt Erziehung zur Befähigung zu theoretischen und praktischen Dialogen (Diskursen) voraus und zu Hermeneutik als Vermittlungsinstanz zwischen Lebensformen.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1971.
- APEL, K. O./MANNINEN, J./TUOMELA, R. (Hrsg.): Neue Versuche über Erklären und Verstehen. Frankfurt 1978.
- APEL, K. O.: Die Erklären-Verstehen-Kontroverse in transzendentalpragmatischer Sicht. Frankfurt 1979.
- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek 1973. (a)
- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens. Reinbek 1973. (b)
- AUWÄRTER, M./KIRSCH, E./SCHRÖTER, M. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt 1976.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 6.) München ⁹1975.
- BOEHM, G.: Einleitung. In: GADAMER, H. G./BOEHM, G.: Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Frankfurt 1978, S. 7–62.
- BOLLNOW, O. F.: Dilthey: Eine Einführung in seine Philosophie. Stuttgart ²1958.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München ⁴1978.
- CRAEMER-RUEGENBERG, I.: Über methodische Schwierigkeiten bei der Auslegung von moralischen Werturteilen. In: RIEDEL, M. (Hrsg.): Rehabilitierung der praktischen Philosophie. Bd. 1: Geschichte – Probleme – Aufgaben. Freiburg 1972, S. 133–158.
- DANNER, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München/Basel 1978.
- DIEMER, A.: Elementarkurs Philosophie Hermeneutik. Düsseldorf/Wien 1977.
- DILTHEY, W.: Gesamelte Schriften. Bd. I–XII. Stuttgart/Göttingen ⁵1959, 1966.
- FAHRENBACH, H.: Ein programmatischer Aufriß der Problemlage und systematischen Ansatzmöglichkeiten praktischer Philosophie. In: RIEDEL, M. (Hrsg.): Rehabilitierung der praktischen Philosophie. Bd. 1: Geschichte – Probleme – Aufgaben. Freiburg 1972, S. 15–56.
- FRISCHEISEN-KÖHLER, M.: Bildung und Weltanschauung. Charlottenburg 1921.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg ²1958.
- FLITNER, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen. München 1967.
- FLITNER, W.: Vom Gesetz in der Geschichte. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Bd. 2. Frankfurt 1968, S. 278–293.
- GADAMER, H. G.: Wahrheit und Methode. Tübingen ³1972.
- GADAMER, H. G./BOEHM, G. (Hrsg.): Seminar: Philosophische Hermeneutik. Frankfurt 1976.
- GADAMER, H. G./BOEHM, G. (Hrsg.): Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Frankfurt 1978.
- GASSEN, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie. Weinheim/Basel 1978.
- HABERMAS, J.: Wahrheitstheorien. In: FAHRENBACH, H. (Hrsg.): Wirklichkeit und Reflexion. Pfuldingen 1973, S. 211–265.
- HABERMAS, J.: Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Ms. Frankfurt 1975.
- HEIDEGGER, M.: Sein und Zeit. Tübingen ¹¹1967.
- HELLE, H. J.: Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion. Stuttgart 1977.
- HERRMANN, U.: Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. Ihr wissenschaftstheoretischer Ansatz in Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften. Göttingen 1971.
- HERRMANN, U.: Pädagogik und geschichtliches Denken. In: THIERSCH, H./RUPRECHT, H./HERRMANN, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 2.) München 1978, S. 173–238.

- HUSCHKE-RHEIN, R. B.: Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Stuttgart 1979.
- KAMLAH, W./LORENZEN, P.: Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens. Mannheim ²1973.
- KLAFFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim/Basel 1976.
- KÖNIG, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. München 1975.
- KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt 1974.
- KOPPE, F.: Hermeneutik der Lebensformen – Hermeneutik als Lebensform. In: MITTELSTRASS, J. (Hrsg.): Methodenprobleme der Wissenschaften vom gesellschaftlichen Handeln. Frankfurt 1979, S. 223–272.
- KRAUSSER, P.: Kritik der endlichen Vernunft. Wilhelm Diltheys Revolution der allgemeinen Wissenschafts- und Handlungstheorie. Frankfurt 1968.
- LEITHÄUSER, TH., et al. (Hrsg.): Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt 1977.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980.
- LORENZEN, P.: Konstruktive Wissenschaftstheorie. Frankfurt 1974.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt ³1949.
- NOHL, H.: Die deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830. Hrsg. v. O. F. BOLLNOW/F. RODI. Göttingen 1970.
- OEVERMANN, U., et al.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: AUWÄRTER, M./KIRSCH, E./SCHRÖTER, M. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt 1976, S. 371–403.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.
- RIEDEL, M.: Einleitung. In: DILTHEY, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Hrsg. von M. RIEDEL. Frankfurt 1970, S. 9–80.
- RICKERT, H.: Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft. Tübingen ⁷1926.
- RICKERT, H.: Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. Tübingen ⁵1929.
- RYLE, G.: Der Begriff des Geistes. Stuttgart 1969.
- SCHÖN, B./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Schulalltag und Empirie. Weinheim/Basel 1979.
- SCHÜTZ, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt 1974.
- SCHWEMMER, O.: Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung. In: BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.–10. 3. 1978. (15. Beiheft der Z.f.Päd.) Weinheim/Basel 1978, S. 87–102.
- SCHWEMMER, O.: Verstehen als Methode. Vorüberlegungen zu einer Theorie der Handlungsdeutung. In: MITTELSTRASS, J. (Hrsg.): Methodenprobleme der Wissenschaften vom gesellschaftlichen Handeln. Frankfurt 1979, S. 13–45.
- STEINERT, H. (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Stuttgart 1973.
- TERHART, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1978.
- THIERSCH, H.: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In: THIERSCH, H./RUPRECHT, H./HERRMANN, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 2.) München 1978, S. 11–108.
- UHLE, R.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft. München 1976.
- UHLE, R.: Verstehen und Verständigung im Unterricht. Hermeneutische Interpretationen. München 1978.
- UHLE, R.: Hermeneutische Interpretation als Rekonstruktionsmethode von Alltagswissen. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980, S. 43–51.
- ULICH, D. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen ⁴1973.
- WEINGARTEN, E./SACK, F./SCHENKEIN, J. (Hrsg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt 1976.
- WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hrsg. von B. SCHÖNIG. Weinheim/Basel 1975.

- WIEDER, D. L./ZIMMERMANN, D. H.: Regeln im Erklärungsprozeß. Wissenschaftliche und ethno-
wissenschaftliche Soziologie. In: WEINGARTEN, E., et al. (Hrsg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu
einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt 1976, S. 64–104.
- WINCH, P.: Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie. Frankfurt 1966.
- WITTGENSTEIN, L.: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt 1967.
- WRIGHT, G. H. VON: Erklären und Verstehen. Frankfurt 1974.
- WRIGHT, G. H. VON: Handlung, Norm und Intention. Berlin 1977.
- WULF, C.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- ZIMMERMANN, D. H./POLLNER, M.: Die Alltagswelt als Phänomen. In: WEINGARTEN, E., et al. (Hrsg.):
Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt 1976, S. 64–104.
- ZÖCKLER, CH.: Dilthey und die Hermeneutik. Diltheys Begründung der Hermeneutik als ‚Praxis-
wissenschaft‘ und die Geschichte ihrer Rezeption. Stuttgart 1975.